
Manfred L. Pirner

Medien und interreligiöses Lernen – Kriterien aus religionspädagogischer Perspektive

Die Medienthematik ist bislang in der Didaktik der Weltreligionen und des interreligiösen Lernens vernachlässigt und meist auf den funktionalen Gebrauch von didaktischen Medien verengt worden. So finden sich z.B. im umfangreichen „Handbuch Interreligiöses Lernen“ zwar etliche Erwähnungen der Medien; sie bleiben aber insgesamt randständig. Der einzige Beitrag, der sich dezidiert mit Medien beschäftigt – der Aufsatz von Udo Tworuschka – bezieht sich auf „religionsvermittelnde Medien“, also didaktische Medien im weiten Sinn (Tworuschka 2005).

Dieser Befund ist von daher verwunderlich, als in vielen internationalen Forschungen, wie sie auch in diesem Tagungsband vorgestellt werden, deutlich wird, dass die moderne Medienkultur eine hohe Bedeutsamkeit für die Religionen und die interreligiöse Verständigung hat. Mir geht es hier um diese öffentlichen, überwiegend elektronischen Medien. Wenn ich im Folgenden abgekürzt den Begriff Medienkultur verwende, dann meine ich primär die elektronischen, massenhaft verbreiteten Medien und ihre Inhalte. Bevor ich mich mit ihrer Bedeutung für religiöse Bildung und interreligiöses Lernen beschäftige, möchte ich aber zunächst versuchen, den Kern interreligiösen Lernen bildungstheoretisch etwas näher zu bestimmen.

1. Was ist interreligiöses Lernen? Bildungstheoretische Überlegungen

Einer der nach meiner Meinung überzeugendsten bildungstheoretischen Ansätze religiöser Bildung der Gegenwart stammt von Bernhard Dressler. Der zentrale Gedanke in Bernhard Dresslers Konzept ist, dass religiöse Bildung von dem Wechsel zwischen einer religiösen Binnenperspektive und einer Außenperspektive lebt. Es geht um den Perspektivwechsel zwischen „religiösem Reden und Reden über Religion“ (Dressler 2006, 94; vgl. auch Dressler 2012), zwischen Teilnahme an einer kulturellen und kommunikativen Praxis (Partizipation) und dem Beobachten, Bedenken und Beurteilen dieser Praxis (Reflexion). Beides müssen die Kinder und Jugendlichen lernen: Sie müssen zumindest eine Ahnung davon bekommen, was gelebte Religion ist, müssen befähigt werden, an ihr teilzuhaben, wenn sie das wollen, und sie müssen über die Rolle von Religion in ihrem Leben, im Leben anderer Menschen und in unserer Gesellschaft kritisch nachdenken und urteilen können.

Dressler ordnet diese Sicht von religiöser Bildung ein in das allgemeinpädagogische Konzept der unterschiedlichen Weltzugänge oder „Modi der Weltbegegnung“ von Jürgen Baumert (2002). In diesem Rahmen ist der religiöse Weltzugang (bzw. gemeinsam mit dem philosophischen unter der Rubrik „Probleme konstitutiver Rationalität“ subsumiert) ein eigenständiger, unersetzbarer neben anderen wie z.B. dem natur-

wissenschaftlichen oder dem künstlerisch-ästhetischen. Für jeden dieser Weltzugänge gilt nach Dressler die Dialektik von Partizipation und Reflexion, oder – mit Luhmann gesprochen – von Beobachtungen erster Ordnung und Beobachtungen zweiter Ordnung. D.h. es wird z.B. in Physik eine charakteristische naturwissenschaftliche Perspektive auf die Welt eingenommen (die Welt also unter physikalischem Gesichtspunkt beobachtet); zugleich gehört aber zur Bildung dazu, dass diese Perspektive als eine bestimmte unter anderen bewusst ist. Auf dieser zweiten Ebene wird nun gleichsam beobachtet, wie die physikalische Perspektive die Welt fasst und dabei auch modelliert oder konstruiert. Dressler geht es nun generell für Bildung und in besonderer Weise für religiöse Bildung darum, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, zwischen den verschiedenen Weltzugängen zu unterscheiden, aber auch zwischen ihnen angemessen wechseln und Verbindungen zwischen ihnen herstellen zu können.

Dabei ist noch zu beachten, dass Religion selbst bildet. Oder anders gesagt: Der religiöse Weltzugang hat bereits eine besondere Nähe zur Bildung, weil religiöse Spiritualität dazu anleitet, sich selbst und die Welt gleichsam in einer Außenperspektive zu sehen. Die Frage nach Gott sowie nach dem Ganzen und Sinn meines Lebens leitet mich an, mich von meiner momentanen Situation zu distanzieren und mich und mein Leben gleichsam aus der Vogelperspektive – oder aus der Gottesperspektive – heraus zu betrachten. Eine solche Selbstdistanzierung bzw. Weltdistanzierung eröffnet im wahrsten Sinn des Wortes neue Wahrnehmungs- und Urteilsperspektiven. Aus christlich-theologischer Sicht hat z.B. Henning Luther Religion abgekürzt als „Weltdistanz“ bezeichnet (Luther 1992, 25), und Dietrich Korsch beschreibt Religion als „Differenzkompetenz des eigenen Lebens“, als die „Fähigkeit, sich selbst zu deuten, also eine solche Distanz zu sich selbst einzunehmen, die ein Zurückkommen auf mich erlaubt“ (Korsch 2004, 17).

Ich möchte nun versuchen, noch etwas deutlicher als Dressler das tut, die interreligiöse Dimension von religiöser Bildung in dieses Konzept einzuzeichnen. Folgt man seinem Grundansatz, dann lässt sich zunächst einmal festhalten, dass auch für das bildende Lernen über sogenannte „fremde“ Religionen dieser Wechsel von Binnen- und Außenperspektive zentral ist. Dressler weist selbst darauf hin, dass das Christentum auch für viele Schülerinnen und Schüler im christlichen Religionsunterricht eine fremde Religion ist, dass also davon ausgegangen werden muss, dass viele von ihnen nicht religiös bzw. gläubig sind. Gerade diese nicht-religiösen Schülerinnen und Schüler sollen aber auch angeregt werden, probeweise die Perspektive des christlichen Glaubens einzunehmen und so eine Binnenperspektive von Religion kennen zu lernen. Das gilt nun aber auch für das Lernen über andere Religionen (im christlichen Religionsunterricht) und auch für Schüler, die sich selbst als gläubig und einer bestimmten (z.B. der christlichen) Religion zugehörig verstehen.

Ich erinnere mich gut daran, wie einmal Schülerinnen und Schüler einer 10. Klasse Gymnasium nach meiner Religionsstunde über den Buddhismus zu mir kamen und mich fragten: „Sagen Sie mal, Herr Pirner, wollen Sie uns eigentlich zum Buddhismus

bekehren?“ Ich habe diese Anfrage als Kompliment aufgefasst. Denn offensichtlich war es mir in der Unterrichtseinheit gelungen, den Buddhismus aus einer Binnenperspektive so nachvollziehbar und einladend vorzustellen, dass meine christlich orientierten Schüler im evangelischen Religionsunterricht darüber regelrecht irritiert waren. Erst so haben sie zumindest eine Ahnung davon bekommen, was es mit dem Buddhismus auf sich hat. Die Binnenperspektive ist unerlässlich für religiöse Bildung. Sie kann natürlich am besten von einem authentischen Vertreter bzw. einer authentischen Vertreterin der jeweiligen Religion eingebracht werden, aber es gehört – auch in einem konfessionellen Religionsunterricht – zur Professionalität von Religionslehrkräften, sich empathisch in andere Religionen ‚einfühlen‘ und ‚hineindenken‘ zu können und deren Binnenperspektive möglichst nachvollziehbar zu machen.

Zugleich werden im religiösen Pluralismus die spezifischen religiösen Perspektiven als partikulare Perspektiven unter anderen bewusst. Schon allein durch die Begegnung mit anderen Religionen und Weltanschauungen entsteht sozusagen eine Außenperspektive auf die eigene Religion oder weltanschauliche Orientierung. Zum Beispiel macht die Begegnung mit dem Islam einem Christen bewusst, dass seine christliche Perspektive nicht die einzig mögliche oder sinnvolle Deutung von Leben, Welt und Wirklichkeit ist. Aber auch für nicht-religiöse bzw. atheistische Orientierungen gilt: Die Begegnung mit Religion(en) kann bewusst machen, dass die eigene ‚gott-lose‘ Sicht der Welt nicht die einzig mögliche ist. Solche Erfahrungen fordern und fördern Reflexion: Wie verhalten sich die islamische und die christliche Perspektive zueinander? Wie verhalten sich religiöse und atheistische Perspektive zueinander? Wie lässt sich darüber urteilen, welche Perspektive im Konfliktfall die angemessenere, die wahre ist? Das heißt aber, aus bildungstheoretischer Sicht ist die Begegnung mit anderen Religionen und Weltanschauungen vor allem deshalb zu suchen und zu fördern, weil sie Bildung anregt, unterstützt und fordert. Religiös-weltanschaulicher Pluralismus ist auf Bildung angewiesen.

Dazu ist aber wiederum eine vertiefte Beschäftigung mit der eigenen religiösen oder weltanschaulichen Binnenperspektive nötig. Denn aus ihr heraus erfolgt immer auch eine Bewertung dieser Erfahrung, dass die eigene Religion oder Weltanschauung nicht die einzig mögliche ist. Diese Bewertung ist vor allem von zwei Aspekten bestimmt. Der erste Aspekt: Die andere Religion oder Weltanschauung ist de facto Konkurrentin im Feld der nach Wahrheit fragenden Gesamtdeutungen von Leben und Wirklichkeit. Der zweite Aspekt: Im Vergleich mit anderen nicht-religiösen bzw. nicht-weltanschaulichen Weltzugängen, weist die andere Religion oder Weltanschauung „Familienähnlichkeiten“ mit der eigenen auf – sie ist eben auch eine existenziell bedeutsame Gesamtdeutung von Leben und Wirklichkeit. Von daher besteht die Chance, dass religiöse und weltanschaulich profilierte Menschen eine andere Religion oder Weltanschauung als ihre eigene im Vergleich zu areligiösen und weltanschaulich desinteressierten Menschen besser verstehen und wertschätzen können; und von daher können z.B. verschiedene Religionen zu Bündnispartnern werden, wenn es darum geht, das Recht eines religiösen Weltzugangs gegen seine grundsätzliche Infragestellung

zu verteidigen. Wird lediglich die Konkurrenzsituation betont und fällt die binnenperspektivische Bewertung des religiösen Pluralismus negativ aus, dann kommt es zu fundamentalistischen Abschottungen und es wird Bildung verhindert. Karl Ernst Nipkow hat von daher zu Recht so stark betont, dass die Religionen und Weltanschauungen aus sich selbst heraus die Wertschätzung von religiös-weltanschaulicher Pluralität bzw. die Wertschätzung von anderen Religionen begründen können müssen, wenn interreligiöse Verständigung und interreligiöses Lernen eine Chance haben sollen (vgl. Nipkow 1998).

Noch einen Gedankengang möchte ich an dieser Stelle anschließen. Die Außenperspektive bleibt im gesellschaftlichen und religiösen Pluralismus nicht nur eine abstrakte, in der ich meine eigene Religion oder Weltanschauung als eine unter anderen wahrnehme. Die Außenperspektive wird vielmehr auch plural, d.h. mir zeigt sich eine Vielzahl von Außenperspektiven auf meine eigene Religion. Ich erfahre z.B., wie die Psychologie oder die Soziologie Religion im Allgemeinen und meine Religion im Besonderen verstehen. Und ich erfahre, wie meine Religion im Licht einer anderen Religion gesehen wird, wie also z.B. das Christentum aus der Perspektive des Judentums, des Islam oder der Bahà'i-Religion erscheint. Wiederum setzt dies Reflexions- und Bildungsprozesse in Gang, weil ich mir über mein Selbstverständnis meiner eigenen Religion neu klar werden muss, in Auseinandersetzung mit den mir begegnenden Außenperspektiven. Das könnte z. B. ein Prozess sein, in dem aus der Binnenperspektive des Christentums, d.h. aus christlich-theologischer Perspektive, eine Auseinandersetzung mit der religionssoziologischen Sicht der christlichen Religion oder mit der Sicht des Islam vom Christentum geschieht.

Beides wird also deutlich: Religiöse und interreligiöse Bildung leben von vielfältigen Perspektivwechseln zwischen Binnen- und Außenperspektive(n). Religiöse und interreligiöse Kompetenz lässt sich im Kern beschreiben als die Fähigkeit, solche Perspektivwechsel vollziehen zu können. Und: Als gebildete Religion lässt sich Religion bezeichnen, wenn sie bereit und fähig ist, Außenperspektiven mit ihrer Binnenperspektive kritisch-konstruktiv in Beziehung zu setzen, eventuell auch in sie zu integrieren.

Wie lässt sich nun die Rolle der Medien in diesem Kontext religiöser Bildung verstehen?

2. Medien und interreligiöses Lernen in bildungstheoretischer Perspektive

2.1. Medien und Bildung

Zunächst ist festzuhalten: Ähnlich wie der religiöse Weltzugang hat auch der mediale Weltzugang eine besondere Nähe zur Bildung. Denn die mediale Wirklichkeit lebt grundsätzlich von der Dialektik zwischen Binnenperspektive und Außenperspektive, zwischen Vergegenwärtigung und Distanzierung, zwischen Partizipation und Reflexion. Die Medien bringen uns das Ferne oder Fremde nah und ermöglichen so Partizipation

und Empathie, und sie rücken das Bekannte und Nahe in eine eigentümliche Distanz, so dass wir es ‚mit anderen Augen‘ sehen. In der Medienrezeptionsforschung wird ein besonderes Charakteristikum des Umgangs mit medialen Wirklichkeiten in dem möglichen Changieren zwischen medialer und nicht-medialer Wirklichkeit gesehen (vgl. exemplarisch Mikos 1994, 81). Beim Anschauen eines Films kann ich sowohl in die Binnenperspektive des Films einsteigen und ihn miterleben, als auch immer wieder ‚aussteigen‘ und mir meine eigenen Gedanken über die Darstellung des Themas, die Leistung der Schauspieler oder die Kameraführung machen.

Insbesondere tragen die öffentlichen Medien zur Stärkung einer Außenperspektive auf Religion und Religionen bei, indem sie die Pluralisierung und Globalisierung befördern und so unseren Horizont erweitern. Sie tragen entscheidend zur Multikulturalität und Multireligiosität unserer Welt bei, indem sie mit unterschiedlichsten, auch fremden, ungewohnten und aus entfernten Ländern kommende Lebensweisen bekannt machen. Auch wer hier in Deutschland noch nie einem Juden oder einer Jüdin persönlich begegnet ist, kennt Fernsbilder von sogenannten ‚jüdischen Siedlern im Westjordanland‘ oder ultra-orthodoxen Juden an der Klagemauer in Jerusalem oder vom Vorsitzenden des Zentralrats der Juden in Deutschland. Ohne Fernsehen und Internet ist weder die weltweite Wirkung der dänischen Mohammed-Karikaturen vorstellbar noch die kontroversen Diskussionen, die die Preisverleihung an den Karikaturisten durch Bundeskanzlerin Merkel oder das Buch von Thilo Sarrazin ausgelöst hat. Damit fordern die Medien zur verstärkten interreligiösen Auseinandersetzung heraus; sie fordern und fördern Bildung – und zwar gerade auch religiöse Bildung sowie eine kritische Medien-Bildung, die nach den Wahrheits- und Realitätsgehalten von Medienbildern fragt.

2.2 Medien und Religion I: Die Religionsähnlichkeit der Medienkultur

Die Medienkultur hat nicht nur eine besondere Nähe zur Bildung, sondern auch eine besondere Nähe zur Religion. Ähnlich wie die Religion beobachten die öffentlichen Medien quasi die ganze Welt und das ganze Leben von uns Menschen. In Medien-erzählungen werden die großen Fragen nach dem Woher und Wohin unseres Lebens, nach Schicksal, Liebe und Tod thematisiert, die als zentrale Fragen der Religion gelten. Insofern gewinnen die Medien für viele Menschen in den westlichen Ländern eine religionsähnliche oder geradezu ersatzreligiöse Funktion. Was sie an Lebens- und Sinnorientierung brauchen, holen sich insbesondere zahlreiche junge Menschen heute nicht mehr aus religiösen Traditionen, sondern aus den Medien. Diese Entwicklung lässt sich inzwischen auch anhand etlicher empirischer Studien nachweisen (vgl. dazu Pirner 2009a; 2009b; 2011b).

Unter diesem Blickwinkel wird die Medienkultur für die Religionen ähnlich wie eine andere Religion zu einer Konkurrentin im Hinblick auf die Erschließung von Welt- und Lebenswirklichkeit; sie gewinnt ersatzreligiöse Züge und trägt wohl auch zum Bedeutungsverlust der institutionalisierten, traditionellen Religionen bei. Allerdings

kann sie, gerade aufgrund ihrer Religionsähnlichkeit, auch Brückenfunktionen für Religionen übernehmen: Sie kann die Menschen für existenzielle, ethische und religiöse Fragen und Dimensionen des Lebens sensibilisieren und sie so für Deutungs- und Praxisangebote der Religionen öffnen. Medienwirklichkeit kann eine Ahnung davon vermitteln, dass es noch ‚mehr‘ gibt als unsere vorfindliche Alltagswirklichkeit. Und sie kann über religiöse oder kulturelle Unterschiede hinweg die Funktion eines gemeinsamen Bezugsfeldes oder einer gemeinsamen Sprache, einer ‚lingua franca‘, übernehmen. Für junge Muslime in Deutschland ist z.B. die integrierende Bedeutung der HipHop-Kultur empirisch belegt (vgl. Lübcke 2007). Ich habe beim letzten Nürnberger Forum versucht, diese Brückenfunktion der Medienkultur für interreligiöse Verständigung konzeptionell etwas genauer auszuarbeiten, empirisch weiter zu untermauern und in ein Schaubild zu bringen (Pirner 2006).

2.3 Medien und Religion II: Religion als Inhalt der Medienkultur

In der Medienkultur erhalten die Religionen einerseits die Möglichkeit, sich selbst mit ihrer Binnenperspektive darzustellen; vor allem aber begegnen ihnen hier auch diverse Darstellungen aus Außenperspektiven. In Nachrichten, Reportagen oder auf Internet-Seiten werden Religionen und Weltanschauungen aus unterschiedlichsten Blickwinkeln und nach vielfältigen Aspekten dargestellt. Elemente, Symbole und Erzählungen aus den religiösen Traditionen werden in populären Mediengeschichten oder Werbebotschaften häufig aufgenommen und dabei teilweise auch transformiert (vgl. Pirner 2001; Buschmann/Pirner 2003). Dies gilt auch für die Darstellung des Verhältnisses der Religionen zueinander und ihres Umgangs mit einander. Hierdurch ergeben sich Chancen und Herausforderungen für religiöse Bildungsprozesse. Religiöse Bildung kann von dieser Präsenz von Religion in der Medienkultur ausgehen und sollte ihre Hintergründe und Wurzeln in der religiösen Tradition beleuchten. Dabei ist es auch nötig und möglich, Transformationen und Verzerrungen von Religion in der Medienkultur kritisch aufzuklären – und dabei auch zur kritischen Aufklärung über die Funktionen und Wirkungsweisen der Medien sowie über die hinter ihnen stehenden kommerziellen und Macht-Interessen beizutragen.

In der hier eingenommenen bildungstheoretischen Perspektive besteht eine zentrale Bildungsaufgabe im Feld Medien und Religion folglich darin, die Kinder und Jugendlichen dabei zu unterstützen, dass sie einerseits zwischen den verschiedenen Wirklichkeiten bzw. Weltzugängen – dem (bzw. den) medialen und dem (bzw. den) religiösen – unterscheiden können und andererseits auch vielfältige Verbindungen zwischen ihnen entdecken bzw. herstellen können sowie zur kritischen Beurteilung solcher Verbindungen befähigt werden.

3. Medien und interreligiöses Lernen – eine sozialisationstheoretische Perspektive

So viel ich dem bildungstheoretischen Ansatz von Bernhard Dressler abgewinnen kann, so habe ich doch meine Anfragen an manche seiner sozialisationstheoretischen Prämissen und den in ihnen deutlich werdenden Religionsbegriff. Dressler tendiert nämlich zu der Meinung, wenn es um Religion und religiöse Bildung geht, seien die meisten Kinder und Jugendlichen als „*tabulae rasae*“, also als unbeschriebene Blätter anzusehen, die von Religion kaum mehr eine Ahnung haben. Deshalb habe die Religionslehrkraft in erster Linie die Aufgabe, sie wie ein Fremdenführer in ein fremdes Land einzuführen (vgl. Dressler 2009, 124)¹. Ähnliche Auffassungen von der Sozialisation heutiger Heranwachsender finden sich in nicht wenigen religionspädagogischen Konzepten und Verlautbarungen. Nun will ich nicht bestreiten, dass einerseits die Vertrautheit der Heranwachsenden mit biblischen und christlichen Traditionen tendenziell weiter zurück geht und dass damit andererseits die Begegnung mit dem Christentum gerade als etwas Fremdes für die Schüler/innen neu attraktiv und herausfordernd sein kann. Wird diese Perspektive jedoch zu dominant, birgt sie die Gefahr, aufgrund eines engen Religionsverständnisses zu einer einseitigen Defizitdidaktik zu führen: Die Kinder und Jugendlichen haben im Bereich der – traditionellen christlichen und kirchlich verfassten – Religion ein Defizit, das von der Religionslehrkraft aufgefüllt werden muss. Demgegenüber ist im Sinne eines weiteren Religionsverständnisses damit zu rechnen, dass auch viele nicht biblisch oder christlich sozialisierte Heranwachsende sich bereits ihre eigenen Gedanken über Gott, Glaube und Wirklichkeit gemacht haben, kulturellen Elementen von Religion(en) u.a. in der öffentlichen Kultur – und damit auch in der Medienkultur – begegnet sind und über existenzielle, ethische und religiöse Themen zwar möglicherweise nicht in der Sprache der christlichen Tradition, aber unter Verwendung der Sprach- und Symbolspiele der Popmusik oder von Fantasy- und Science-Fiction-Filmen kommunizieren. Auch aus pädagogischen Gründen ist einer Orientierung an den Ressourcen, den vorhandenen Kompetenzen der Heranwachsenden der Vorzug vor einer Defizitpädagogik oder –didaktik zu geben. Ich zitierte Johannes Lähnemann, der im Handbuch interreligiöses Lernen unsere Kollegin, Frau Pommerin-Götze zitiert: „Es gibt kein Kind, das nichts kann, das nichts Wissenswertes und Interessantes zu erzählen hat ...“ (Lähnemann 2005, 413). Es ist eine Erfahrung vieler Lehrerinnen und Lehrer an den Schulen, dass die Kinder und Jugendlichen gerade im Bereich der elektronischen Medien häufig Kompetenzen mitbringen, die die Medienkompetenz ihrer Lehrkräfte in den Schatten stellt.

¹ Es ist hier nicht der Ort, in eine ausführliche Auseinandersetzung mit Dresslers Religionsbegriff einzutreten. Deutlich scheint mir jedoch eine gewisse Spannung zu bestehen zwischen einem engeren, phänomenologisch eher substantiellen Religionsverständnis, dort, wo es ihm didaktisch um das „Zeigen“ von Religion geht, und einem weiteren, eher funktionalen Religionsverständnis im bildungstheoretischen Kontext.

Die tabula-rasa-Vorstellung ist somit v.a. deshalb problematisch, weil sie Formen des informellen Lernens in anderen Bereichen als Familie und Gemeinde außen vor lässt. Zu Recht hat Karl Ernst Nipkow, ebenfalls im Handbuch interreligiöses Lernen, die Bedeutung des informellen Lernens für den Bereich des interreligiösen Lernens betont und hier auch die jugendkulturellen Szenen sowie die Medien erwähnt (Nipkow 2005, 367f.). In ähnlicher Weise fordert Johannes Lähnemann, den Kontext der Lernenden wahr- und ernst zu nehmen. In diesem Sinn lässt sich festhalten: Die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen ist heute zu einem beträchtlichen Teil Medienwelt. Ihre Sozialisation ist zu einem großen Teil Mediensozialisation. Weil diese Mediensozialisation wie auch die Nutzung von Medien in jugendlichen peer groups und Jugendszenen außerhalb von pädagogischen Institutionen und weitgehend ohne pädagogische Einflussnahme von Erwachsenen abläuft, sprechen manche Kinder- und Jugendsoziologen von einer „Selbstsozialisation“ der Heranwachsenden durch die und mit den Medien (vgl. Abels/König 2010, 229ff.; Rhein/Müller 2006; Pirner 2004; Zinnecker 2000). Auch religiöses und interreligiöses Lernen stellt einen Teil dieser Selbstsozialisation dar, der für intentionale Lern- und Bildungsprozesse zu berücksichtigen ist. Ich will wenigstens kurz auf zwei empirische belegte Beispiele für eine solche religiöse Selbstsozialisation hinweisen.

Erstes Beispiel: Die populäre Science-Fiction-Fernsehserie „Star Trek“ spielt in der Zukunft. Sie zeigt eine Welt, in der bereits auf vielen anderen Planeten menschenähnliche Formen von intelligentem Leben entdeckt wurden. In dieser Welt haben die Planetenvölker gelernt, weit gehend friedlich mit einander auszukommen und ihre Andersartigkeit zu respektieren. Dabei spielen auch die unterschiedlichen Formen von Religion und Spiritualität eine bedeutende Rolle. In den Spielhandlungen wird immer wieder der Grundsatz inszeniert, die andere Religion zu respektieren und eventuell auch etwas von ihr für die eigene weltanschauliche religiöse oder nicht-religiöse Einstellung zu lernen (vgl. Hellmann/Klein 1997; Buchholz 1998). Eine empirische Untersuchung unter Star Trek-Fans, die an der Universität Bonn durchgeführt wurde, hat gezeigt, dass auch unter ihnen die Toleranz für andere, fremde Lebens- und Glaubensformen als ein wichtiger Wert gilt (Volkskundliches Seminar 2006).

Zweites Beispiel: Die Gothics, manchmal auch Grufties oder schwarze Szene genannt, sind eine Jugendszene, die durch ihre schwarze Kleidung und die Betonung von Tod und Vergänglichkeit auffällt. Medien, insbesondere bestimmte Formen von Pop- und Rockmusik, spielen dabei eine wichtige Rolle. In einer empirischen Studie, in der wir junge Erwachsene der Szene befragt haben (Sprio 2008; Pirner 2011a), konnten wir die Ergebnisse einer bereits vorliegenden Studie (Schmidt/Neumann-Braun 2008) weitgehend bestätigen: Die Nachdenklichkeit ist ein Hauptmerkmal der Szene. Sie stellt sich bewusst gegen den Trend einer oberflächlichen Fun-Kultur, in der alle happy, sportlich und schön sind. Zur Nachdenklichkeit der Gothics gehört auch das Nachdenken über religiöse Fragen. Das Religiöse soll, ebenso wie Tod und Vergänglichkeit, nicht tabuisiert werden. Dabei besteht eine große Toleranz gegenüber unterschiedlichen

religiösen oder nicht-religiösen Orientierungen. Ich zitiere zwei exemplarische Interviewaussagen:

„Keine Frage, wir haben auch Christen dabei und es sind die wenigsten, die an gar nichts glauben. Zwar nicht unbedingt an Gott, aber an Geister oder Ähnliches. ...“ (Sprio 2008, 38; Sina, 20J.)

„Was noch eine durch die Bank, durch die Reihen gehende allgemeine Tatsache ist, dass man versucht, etwas zu finden, was zwischen Himmel und Erde ist und das sich nicht durch Berührung, Sehen oder durch ähnliche wissenschaftliche forensische Methoden beweisen lässt. Die suchen alle nach was anderem. [...] Und das muss nicht unbedingt Jesus Christus sein. Das könnte sein, das schließen sie nicht aus, und manche sagen, für mich ist es das und wir sind trotzdem Gothic ...“ (Schmidt/Neumann-Braun 2008, 245; Manfred, Passage 27)

Dass sich in diesen Äußerungen auch problematische synkretistische Tendenzen zeigen, will ich nicht bestreiten. Zumindest aber kann die Grundtendenz einer nachdenklichen Toleranz oder einer toleranten Nachdenklichkeit, die sich gegen Oberflächlichkeit und auch gegen eine Verdrängung von Religion wendet, pädagogisch wie theologisch begrüßt werden. Und es ist bemerkenswert, wie sich in der Gothic-Szene eine Symbolsprache entwickelt hat, mit der über existenzielle und religiöse Fragen kommuniziert wird. Diese Symbolsprache greift zwar auf Traditionen, auch auf religiöse Traditionen, zurück, hat aber doch etwas sehr eigenständiges. Neuerdings hat Stefan Altmeyer in einer sprachempirischen Studie nachweisen können, dass auch für die von ihm befragten kirchenfernen Jugendlichen Religion keine „Fremdsprache“ ist und diese Heranwachsenden von daher nicht als „religiös sprachlos“ qualifiziert werden können (Altmeyer 2011).

Ich fasse zusammen:

Ich bin der Überzeugung, religiöse Bildung muss, auch und gerade wenn sie interreligiöses Lernen anzielt, die vorhandenen Erfahrungen und Kompetenzen der Heranwachsenden, die sie zu einem guten Teil in informellen Prozessen der Selbstsozialisation erworben haben, ernst nehmen und als Ausgangspunkt nehmen für Bildung. Ich sehe somit als eine zentrale Aufgabe religiöser Bildung die bildende Begleitung der religiösen (Selbst-)Sozialisation der Kinder und Jugendlichen. Effektiv ist schulische Bildung vor allem dann, wenn sie wieder zurück wirkt auf die Selbstsozialisation der Schülerinnen und Schüler, wenn sie dazu beitragen kann, dass auch in deren Lebenswelt verstärkt Lernprozesse mit Bildungsqualität stattfinden. Wenn die Schülerinnen und Schüler z.B. aufgrund der religionsunterrichtlichen Beschäftigung mit Religionen und ihrer Darstellung in den Medien solche Darstellungen auch in ihrem Medienalltag anders, differenzierter und kritischer wahrnehmen, dann wäre das so eine Rückwirkung. Eine solche religiöse Bildung wird am ehesten gelingen in Verschränkung mit und Integration von Ansätzen der Medienbildung in den Religionsunterricht.

Abschließend möchte ich meine Überlegungen in fünf didaktischen Leitlinien für den schulischen Religionsunterricht bündeln und sie im Hinblick auf damit verbundene, anzustrebende Kompetenzen konkretisieren.

4. Medien und interreligiöses Lernen – fünf didaktische Leitlinien

1. Betrachte die Kinder und Jugendlichen nicht als „tabulae rasae“ (unbeschriebene Blätter), die von Religion keine Ahnung haben und allenfalls Fragende und Suchende sind (= Defizitorientierung). Betrachte sie vielmehr als ‚Experten‘ ihrer (teilweise medialen) Lebenswelt, die auch in existenziellen, religiösen und interreligiösen Fragen schon Überlegungen angestellt und teilweise für sich Antworten gefunden haben (= Ressourcenorientierung). Unterstütze sie dabei, ihre Ressourcen konstruktiv-selbstkritisch weiter auszubauen (im Sinn einer bildenden Begleitung ihrer Selbstsozialisation) und dabei Religion(en) innerhalb und außerhalb der Medienkultur in ihren lebensbereichernden Potenzialen für sich zu entdecken, aber auch in ihren lebensbeeinträchtigenden Risiken wahrzunehmen (Wahrnehmungskompetenz).

2. Betrachte die Kinder und Jugendlichen nicht lediglich als religiös „Sprachlose“. Rechne vielmehr damit, dass auch säkularisierte Heranwachsende zum Teil in der Medienkultur Elemente einer (Symbol-) Sprache gefunden haben, mit deren Hilfe sie über existenzielle, ethische und religiöse Fragen nachdenken und sich verständigen. Nutze die Chance, durch die Einbeziehung von medienkulturellen Elementen in den Religionsunterricht die Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern zu verbessern – insbesondere mit den weniger verbalsprachlich begabten. Unterstütze sie dabei, in Auseinandersetzung mit den religiösen Traditionen zu einer noch differenzierteren und reflektierteren religiösen Ausdrucks-, Kommunikations- und Reflexionskompetenz zu gelangen.

3. Betrachte die Kinder und Jugendlichen nicht lediglich als passive Konsumenten der Medienkultur, die deren manipulativen Einflüssen hilflos ausgeliefert sind, sondern als aktiv-konstruktive, wenn auch immer wieder gefährdete Mediennutzer. Betrachte den Religionsunterricht als Chance, verzerrende und einseitige Darstellungen von Religionen in den Medien aufzudecken sowie insgesamt die Kultivierung eines Medienumgangs zu fördern, welcher die Medien und ihre Inhalte vielschichtiger und kritischer wahrnehmen sowie kreativ-selbstbestimmter nutzen lässt und damit auch religiös bildend wirkt (Wahrnehmungs-, Deutungs- und Gestaltungskompetenz).

4. Konstruiere keinen Gegensatz zwischen den primären Erfahrungen direkter sozialer Begegnungen und den scheinbar nur sekundären Erfahrungen mit der Medienwelt. Zeige den jungen Menschen sowohl wertvolle Alternativen zum Medienkonsum als auch innerhalb der Medienkultur wertvolle Alternativen zum häufig oberflächlichen „Mainstream“ auf. Unterstütze sie darin, in der christlichen (oder anders-religiösen) Welt- und Wirklichkeitssicht Orientierung für die kritische Auseinandersetzung mit und in der Medienkultur zu finden und ihre Urteilskompetenz für die mediale wie außermediale Welt weiterzuentwickeln.

5. Werte die Medienkultur nicht pauschalisierend ab, sondern sei dir bewusst, dass die Medien sowohl zum „Funktionieren“ von Religionen als auch zum „Funktionieren“ von demokratischen Gesellschaften (und des religiösen wie interreligiösen Diskurses

in ihnen) unentbehrlich sind. Fördere die Chance, dass Medienkulturen zur interkulturellen und interreligiösen Verständigung beitragen und unterstütze die jungen Menschen darin, sich zugleich medienkompetent und religiös kompetent in religiöse, interreligiöse und gesellschaftliche Kommunikation einbringen zu können (Partizipations- und Gestaltungskompetenz).

Literatur

Abels, Heinz / König, Alexandra (2010), Sozialisation, Wiesbaden: VS-Verlag.

Altmeyer, Stefan (2011), Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung, Stuttgart: Kohlhammer.

Baumert, Jürgen (2002), Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: N. Killius / J. Kluge / L. Reisch (Hg.), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 100-150.

Buchholz, Martin (1998), Dokumentar-Film: Messias im Raumschiff. Der Science-fiction-Kult.

Buschmann, Gerd / Pirner, Manfred L. (2003), Werbung – Religion – Bildung, Frankfurt am Main: GEP.

Dressler, Bernhard (2006), Unterscheidungen. Religion und Bildung, Leipzig: Evang. Verlags-Anstalt.

Dressler, Bernhard (2009), Was soll eine gute Religionslehrerin, ein guter Religionslehrer können?, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 8, H. 2, 115-127 (www.theo-web.de).

Dressler, Bernhard (2012), „Religiös reden“ und „über Religion reden“ lernen – Religionsdidaktik als Didaktik des Perspektivenwechsels, in: B. Grümme / H. Lenhard / M. L. Pirner (Hg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch für Studierende und Lehrer/innen, Stuttgart: Kohlhammer (im Druck).

Hellmann, Kai-Uwe / Klein, Arne (Hg.) (1997), „Unendliche Weiten ...“ – Star Trek zwischen Unterhaltung und Utopie, Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuchverlag.

Korsch, Dietrich (2004), Wie bildet sich Religion? Über "Lehre" und "Verkündigung" bei ReligionslehrerInnen, in: B. Dressler / A. Feige / A. Schöll (Hg.), Religion – Leben, Lernen, Lehren. Ansichten zur "'Religion' bei ReligionslehrerInnen (Grundlegungen 9), Münster: LIT, 17-28.

Lähnemann, Johannes (2005), Lernergebnisse: Kompetenzen und Standards interreligiösen Lernens, in: P. Schreiner / U. Sieg / V. Elsenbast (Hg.), Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh: Gütersloher Verlaghaus, 409-421.

Lübcke, Claudia (2007), Jugendkulturen junger Muslime in Deutschland, in: Wensierski, Hans-Jürgen von/Lübcke, Claudia (Hg.), Junge Muslime in Deutschland, Opladen: Budrich, 285-318.

Luther, Henning (1992), Religion und Alltag. Bausteine zu einer praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart: Radius-Verlag.

Mikos, Lothar (1994), Fernsehen im Erleben der Zuschauer, Berlin: Quintessenz.

Nipkow, Karl Ernst (1998), Bildung in einer pluralen Welt, Bd. 2. Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

- Nipkow, Karl Ernst (2005), Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem, in: P. Schreiner / U. Sieg / V. Elsenbast (Hg.), Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh: Gütersloher Verlaghaus, 362-380.
- Pirner, Manfred L. (2001), Fernsehmythen und religiöse Bildung, Frankfurt a.M.: GEP.
- Pirner, Manfred L. (2004), Selbstsozialisation - Zur pädagogischen Tragfähigkeit eines soziologischen Konzepts, in: Online-Magazin "Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik" 5/2004, 13-16.
- Pirner, Manfred L. (2007), Populäre Medienkultur – "lingua franca" für interreligiöse Bildung?, in: Johannes Lähnemann (Hg.), Visionen wahr machen. Interreligiöse Bildung auf dem Prüfstand. Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 2006 (Päd. Beiträge zur Kulturbegegnung Bd. 26), Hamburg-Schenefeld 2007, 150-156.
- Pirner, Manfred L. (2009a), Religious Socialization by the Media? An Empirical Study and Conclusions for Practical Theology, in: International Journal of Practical Theology 13/2, 275-292.
- Pirner, Manfred L. (2009b), Religion, in: Ralf Vollbrecht / Claudia Wegener (Hg.), Handbuch Mediensozialisation, Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaft 2009, 294-301.
- Pirner, Manfred L. (2011a), Religiöse und politische Selbstsozialisation. Wahrnehmungen und Herausforderungen am Beispiel der Gothic-Jugendszene, in: H.-J. Benedict / A. Engelschalk / M. L. Pirner (Hg.), "Hey, Mr. President ...". Politik und populäre Kultur. Sozialwissenschaftliche und theologische Perspektiven, Jena, 123-145.
- Pirner, Manfred L. (2011b), How are young persons influenced by the peer-group and ICT in their (non-)religious development?, in: Stella el Bouayadi-van de Wetering / Siebren Miedema (eds.), Religious Education in Islamic and Christian communities, Amsterdam / New York: Rodopi (im Druck)
- Rhein, Stefanie / Müller, Renate (2006), Musikalische Selbstsozialisation Jugendlicher: Theoretische Perspektiven und Forschungsergebnisse, in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft 4/2006, 551-568.
- Schmidt, Axel / Neumann-Braun, Klaus (2008). Die Welt der Gothics. Spielräume düster konnotierter Transzendenz, 2. Aufl., Wiesbaden: VS-Verlag.
- Sprio, David (2008). Religiöse Aspekte in der Jugendkultur des Goth. Pädagogische Herausforderungen für den Religionsunterricht in Realschulen. Wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen an der PH Ludwigsburg.
- Tworuschka, Udo (2006), Forschungsstelle religionsvermittelnde Medien, in: P. Schreiner / U. Sieg / V. Elsenbast (Hg.), Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 682-684.
- Volkswissenschaftliches Seminar der Universität Bonn (2005). Bericht über eine empirische Studie unter Star Trek Fans unter: www.uni-bonn.de/Aktuelles/Presseinformationen/2005/417.html (download: 24.10.2006).
- Zinnecker, Jürgen (2000), Selbstsozialisation – Essay über ein aktuelles Konzept, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 20, H. 3, 272-290.